

Identitätsbildung durch Sammeln, Ordnen, Bauen, Basteln, Konstruieren

Zu den Bildungspotenzialen dreidimensionalen Gestaltens

Constanze Kirchner

Grundlage meiner Ausführungen ist die Annahme, dass ästhetische Bildung die Identitätsentwicklung in besonderem Masse befördert – weit mehr als andere Bildungsformen. Dies erklärt sich folgendermassen: Versteht man ästhetische Bildung als selbst gesteuerte, sinnlich fundierte Art und Weise der Wirklichkeitsaneignung und Welterkenntnis, die auf der Produktion und Rezeption ästhetisch gestalteter Objekte basiert (Bildende Kunst, Musik, Poesie usw.) und somit auf ästhetischer Erfahrung gründet, dann besitzt die ästhetische Bildung eine besondere Nähe zur innerpsychischen Verfasstheit und Entwicklung der Person. Der Sinneswahrnehmung, der Erfahrung und dem Denken in Bildern kommt entscheidender Anteil an der Konstitution des Selbst und somit der Ich-Identität zu. Insbesondere Kinder denken mit visuellen und haptischen Mitteln über Wirklichkeit nach, Vorstellungen werden aus der sinnlichen Erfahrung und dem szenischen Erleben gespeist. Im Spiel wie im Gestalten findet ein Prozess statt, der von Intensität und Flexibilität, von Vergnügen und ausgeprägter Intentionalität und Vorstellungsbildung gezeichnet ist.

Beim Sammeln und Ordnen, Bauen, Basteln und Konstruieren werden wie beim Malen und Zeichnen Wirklichkeitsszenarien entworfen, die die Identitätsbildung fördern. Es eröffnen sich Möglichkeiten zum Anderssein, zum Probehandeln und zur Antizipation von Wirklichkeit. Die Identitätsentwicklung wird in besonderem Masse durch die Differenzierung sinnlicher Eindrücke, die Reflexion der Geschehnisse und die Selbstwahrnehmung unterstützt. Hierbei hilft das bildnerische und räumliche Gestalten, weil Bilder, Symbole und Vorstellungen dabei vertieft und erweitert werden. Zugleich trägt speziell das Sammeln und Ordnen von Gegenständen dazu bei, nicht nur die Umwelt, sondern auch das Selbst zu strukturieren. Beim Bauen und Basteln entwickeln sich die Raumvorstellung und das Konstruktionsvermögen. Insbesondere der Gebrauch verschiedener, visuell und haptisch anregender Materialien schult die Wahrnehmung, fördert die Symbolbildung und damit die Identitätsentwicklung.

Dieser Bildungsgedanke wird von dem Münchner Hirnforscher Ernst Pöppel (2000) gestützt: Als zentrale Kategorie von Bildung nennt Pöppel unter anderen das Anschauungswissen. Damit meint er das Wahrnehmen und Einordnen von Erlebtem, das Erinnerungswissen, das sich auf die mit Emotionen

verknüpfte Lebensgeschichte einer Person bezieht, und das zukunftsorientierte, visionäre Vorstellungswissen. Bildliches Wissen spiegelt sich in sinnlichen Erfahrungen, szenischen Episoden wider, die wir als Erinnerungen in uns tragen. Es sind in das Gedächtnis eingetragene Episoden unserer Lebensgeschichte: «Diese Bilder bestimmen unser Selbst, und sie lassen uns in uns heimisch werden. Wenn wir uns fragen, welches unsere erste Erinnerung ist, dann tritt in unsere Vorstellung ein Bild, und dieses Bild bezieht sich auf einen bestimmten Ort und ein bedeutsames Ereignis, das uns nicht mehr loslässt» (Pöppel 2000, S. 26). Das Erinnerungswissen (episodische Erinnerung) weist nach Pöppel die grösste Ich-Nähe und Unmittelbarkeit auf. Pöppel hebt die zentrale Bedeutung des bildhaften Wahrnehmens und Denkens für die Identitätsbildung hervor und betont deren Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung.

Exkurs: Identitätskonstruktionen

Der Blick auf die unterschiedlichen Forschungsansätze der letzten zwei Jahrzehnte zur Identität zeigt eine fassettenreiche und inhomogene Diskussion mit zahlreichen Modellvorstellungen zur Identitätsentwicklung. Es ist die Rede von der Identität, dem Ich, dem Selbst, dem Subjekt, dem Selbstbild, dem Selbstkonzept, von Identitätsstrukturen, Identitätszuständen, Identitätsphasen usw. Für die ästhetische Bildung ist bei diesen Diskussionen interessant, dass die Identitätsentwicklung von einem dynamischen Einpassen sinnlicher Erfahrungen und ästhetischer Wahrnehmungen in das Selbstbild begleitet wird und dass diese zugleich in einen permanenten Selbstreflexionsprozess eingebunden sind. Identität ist als innere, selbst konstruierte, dynamische Organisation von Trieben, Fähigkeiten, Überzeugungen und individueller Geschichte zu verstehen, die sich im steten Austausch mit dem Innen und dem Aussen entwickelt und durch die bildhafte Verarbeitung unterstützt wird.

Im Zeitalter divergenter Lebensentwürfe, der Umbrüche und der Enttraditionalisierung sind die Kriterien für eine integrative, regelhafte, gelingende Identitätsfindung, die deckungsgleich mit normativen Erwartungen ist und sich an Leitbildern orientiert, nicht mehr haltbar. Virtuelle Welten produzieren Kommunikationsrisse zwischen den Generationen, und es gibt keine allgemein gültigen «richtigen» Konzepte und Lebensentwürfe mehr (Keupp et al. 1999, S. 51). Der Verlust an traditionellen Gefügen paart sich mit einer oftmals unüberschaubaren Offenheit und Unabgeschlossenheit der heterogenen und pluralen Entwürfe. Statt einer kontinuierlichen Entwicklung zur kohärenten Ich-Identität entstehen «Patchwork-Identitäten»

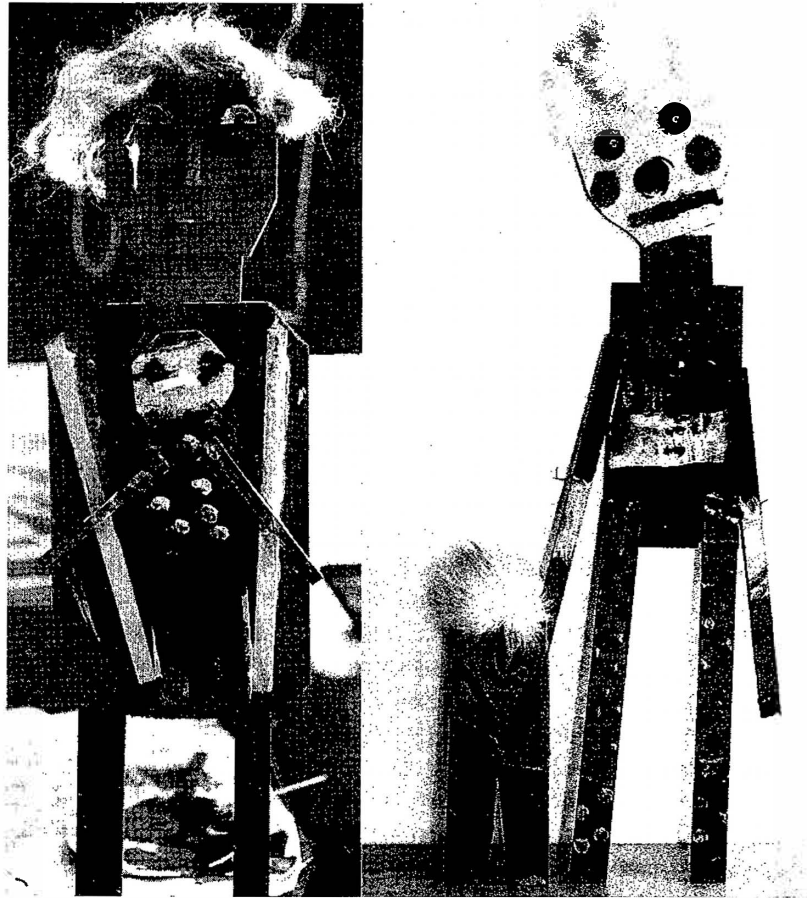


Abbildung 1: Schülerarbeiten zum Thema Figur mit Kind

(Keupp et al. 1999). Gemeint ist damit ein Zusammenschluss unterschiedlicher Teilidentitäten, die aus einer aktiven Passungsleistung des Subjekts in heterogene gesellschaftliche und kommunikative Strukturen entstehen. Eine konfliktfreie, sozial und kulturell getragene Integration, die sich durch kontinuierliche Identitätsarbeit erzielen lässt, wird zunehmend schwieriger. Identitätsentwürfe entwickeln sich im selbstbestimmten Konstruktionsprozess durch die Verknüpfung von Teilidentitäten. Die Vorstellung von Identität als abschliessbarem Ganzen wird von der Idee der allmählichen, lebenslang währenden Konstruktion des Selbst als Projektentwurf des eigenen Lebens abgelöst (ebd.). Konsequenz dieser Entwicklungen ist, dass von den Kindern eine ungleich grössere Anstrengung als bisher verlangt wird, um

sich in den disparaten Lebenswelten zurechtzufinden und die so genannten Teilidentitäten in Einklang miteinander zu bringen. Das gestalterische Tun unterstützt die Strukturierung und Verarbeitung der Eindrücke und Erlebnisse dadurch, dass die Geschehnisse in eine bildnerische Ordnung gebracht werden müssen. Das Erlebte wird geordnet, strukturiert und symbolisch ausgedrückt. Es wird vom nichtkommunikablen Inneren nach aussen gebracht, bildnerisch geformt und damit kommunikabel. Das Hervorgebrachte wird auf diese Weise zu einem Gegenüber, das mit Distanz betrachtet und reflektiert werden kann.

Zwar rückt einerseits die Verarbeitung von Erfahrungszerrissenheit in den Blick und es gilt, auf die Integrität und Unversehrtheit des Subjekts zu achten. Zugleich bieten sich jedoch andererseits offene Optionen für mögliche, selbst konstruierte und selbstbestimmte Lebensentwürfe. Mit der Vielfalt des Selbsterlebens, gefördert durch die ästhetische Bildung, können sich kohärente Identitätskonzepte eröffnen (Keupp et al. 1999, S. 69). Die zentrale Identitätsfrage lautet dann: «Wer bin ich im Verhältnis zum Anderen, zum Fremden, zum Neuen etc.?» (Jauß 1994). Gemeint ist damit das Erkennen des Selbst im Anderen, im Fremden, im Gegenüber – wie z.B. in einer anderen Person, in einem Kunstwerk oder einem Text.

Bildungspotenziale dreidimensionalen Gestaltens

Kinder zeichnen und malen, formen, bauen und basteln. Sie drücken sich durch Bewegung und Tanz aus, sie sammeln unterschiedlichste Dinge, sie stellen skurrile und/oder funktionale Objekte und Fantasiefiguren aus gefundenen Materialien her, sie fotografieren, entwickeln Collagen am Computer und vieles mehr. Kinder sind wissbegierig und neugierig. Sie erforschen ihre Umwelt auf ästhetische Weise und mit gestalterischen Mitteln. Ein solches Interesse am ästhetischen Tun in Produktion und Rezeption ist als anthropologische Konstante festzuhalten (Kirchner 2001; Kleimann 2002) – ebenso wie die Spielfähigkeit von Kindern.

Spiel und Kunst gelten als spezifisch menschliche Lebensäusserungen. Sie haben gemeinsam, dass sie aus eigenem Antrieb entstehen und ausserhalb alltäglicher Wirklichkeit Bestand haben. Freies Handeln und die Chance zur Wiederholbarkeit bestimmen das Tun, mit Spannung und Ungewissheit kann der offene Ausgang des Prozesses erwartet werden. Gemeinsamer Nenner von spielerischem und bildnerischem Verhalten ist aus psychologischem Blickwinkel deren Funktion, nämlich die handelnde Auseinandersetzung mit der Lebenswelt (Oerter 1993). Dass trotz dieser Wesensverwandtschaft erhebliche Unterschiede zwischen künstlerischer Produktion und Spiel beste-

hen, liegt auf der Hand: Das Ringen um Gestaltungsentscheidungen, der Dialog mit spezifischen Materialien, denen unterschiedliche Gestaltungsqualitäten innewohnen, die Formgebung, das handwerkliche Vermögen usw. – alle diese Aspekte, die den ästhetischen Prozess konstituieren, sind nicht notwendigerweise Elemente des Spiels. Gleichwohl können spielerische Funktionen die Produktions- und Rezeptionsprozesse durchdringen, insbesondere wenn man an das Gestalten im Raum denkt, an Tätigkeitsformen wie Sammeln, Ordnen, Bauen, Basteln und Konstruieren. Neben den handwerklich-technischen Lerninhalten, die mit dem dreidimensionalen Gestalten vermittelt werden sollen, rücken an dieser Schnittstelle zum Spiel die persönlichkeitsbildenden und identitätsstiftenden Funktionen ästhetischer Bildung ins Zentrum.

Selbstwahrnehmung, Intelligenz und Kommunikationsfähigkeit

Kinder sammeln Streichholzschachteln, Spielzeugautos, den Inhalt von Kinderschokoladeneiern, Korken, Bierdeckel, Fan-Artikel und vieles mehr – zweckfrei und aus eigenem Willen. Die Sammelstücke werden begutachtet, verglichen, getauscht, geordnet und präsentiert. Dabei besitzen die grössten Schätze und Geheimnisse häufig nur immateriellen, subjektiv bedeutsamen Wert. Wenn die subjektive Bedeutung an den Gegenständen abnimmt, ver-

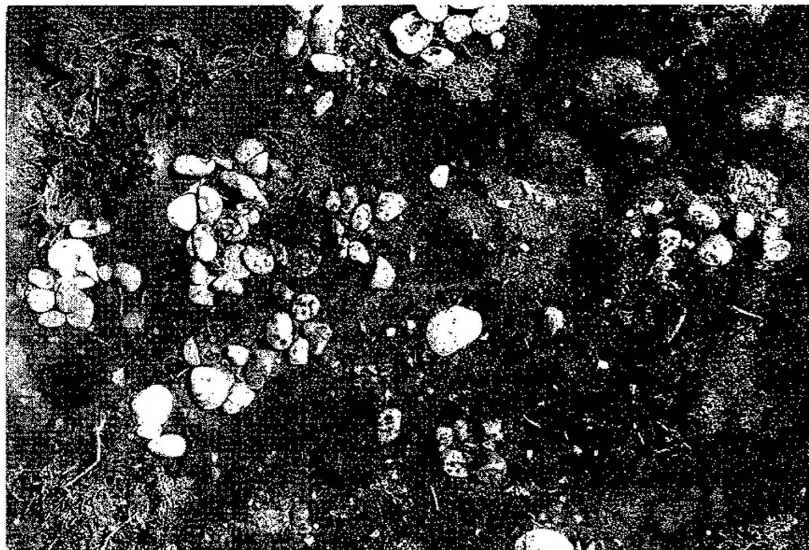


Abbildung 2: Sammlung von Muscheln, Steinen und Gräsern



Abbildung 3: Beim Ordnen von Buntstiften

schwinden sie in irgendeiner Schublade oder Kiste. Mit Handlungsweisen wie z.B. dem Sammeln und Ordnen, Spuren-Suchen und -Sichern bilden Kinder Verhaltensweisen aus, die unter anderem der Umweltaneignung dienen. Die Sammeltätigkeit beginnt im spielerischen Umgang mit Gegenständen und Materialien, die die Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Das Sammeln ist für Kinder und Jugendliche aus verschiedenen Gründen bedeutungsvoll: Sammelgegenstände dienen unter anderem als Erinnerungsstücke, die Entdeckungen, Erfahrungen und Handlungen repräsentieren. Sie können Erlebnisse gedanklich wachrufen und dokumentieren zugleich die individuelle Entwicklung. Dadurch können Sammelobjekte zwischen der Aussenwelt und der symbolischen Repräsentation von Geschehnissen im Inneren vermitteln. Ausserdem bieten die Sammelobjekte häufig einen bestimmten ästhetischen Reiz, der visuell, haptisch oder olfaktorisch sein kann. Ursache des Sammelns besonders von Naturgegenständen können Neugier und Wissbegier sein (Fatke/Flitner 1983). Sammeln beinhaltet auch identitätsstiftende Momente. Die Objekte tragen zur Vergegenwärtigung der eigenen Person bei, denn die Sammelstücke repräsentieren eine spezifische Wirklichkeit, die im Um-

gang mit den Objekten verfügbar gemacht wird. Bei manchen Sammelobjekten steht der Gebrauchswert der Dinge im Vordergrund, etwa bei Taschenmessern oder Computerspielen. Die soziale Funktion des Sammelns hebt Ludwig Duncker (1990) hervor: Das Reden über die Sammlungen und das Aneignen von Expertenwissen sowie das Tauschen der Stücke auf dem Schulhof verschaffen Achtung und soziales Prestige, das zu Selbstdarstellung und Selbstbehauptung beiträgt.

Mit dem Sammeln eng verbunden ist das Ordnen. Gesammelte Materialien und Gegenstände werden nicht umgestaltet, sondern in irgendeiner Weise aufbewahrt. Beim Zusammenstellen bilden sich Ordnungen, die allerdings häufig keinen erkennbaren Gesetzmässigkeiten unterliegen. Das kindliche «Sortierverhalten» gilt unter anderem als grundlegende Tätigkeit für die Ausbildung von Intelligenz und Kommunikationsfähigkeit: Aufreihen, Stapeln, Häufen, Schichten, Aneinanderlegen usw. sind Handlungsschemata, die dazu führen, sich Wissen über die Dinge anzueignen und zu klassifizieren. Denn erst der kinästhetische, taktile, akustische und visuelle Umgang mit Gegenständen formt die symbolische Vorstellung des Objekts, die Voraussetzung des Denkens überhaupt ist.

Kompensation, Kreativität und Fantasietätigkeit

Ebenfalls zum Bereich des spielerischen Gestaltens gehört das Formen. Dieser Begriff bezieht sich auf den Umgang mit formbaren Materialien wie Sand, Erde, Knetmasse, Salzteig, Ton usw. Amorphe Materialien wie Sand, Wasser, Ton und Ähnliches lösen im direkten Kontakt der Hände mit dem Material in besonderem Masse taktile und kinästhetische Sinnesreize aus. Das Material passt sich der Bewegung der Finger an. Die leichte Formbarkeit lässt spontane Gestaltungen zu und kann dadurch motivierend auch für gehemmte und scheue Kinder wirken, diese aus der Reserve locken und die Aktivität steigern. «Weiche Materialien, wie z.B. Kleister oder Ton, geben nach, sind beliebig formbar. Sie sind geeignet, um Spannungen schnell abzubauen, können jedoch auch chaotisches Entladen mit Kontrollverlusten auslösen» (Wichelhaus 1995, S. 37).

So genannte regressive Verfahren (Matschen, Sudeln, Kritzeln usw.) ermöglichen es, «spezifische Erfahrungen im triebdynamischen, emotionalen und sinnlichen (optischen und haptischen) Bereich zu machen, die eine Basisfunktion für den Aufbau von höher strukturierten Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozessen im Sinne der genetischen Erkenntnistheorie» besitzen (Wichelhaus 1995, S. 35). Das heisst: Dem Umgang mit formbaren Materialien können regenerative Wirkungen zukommen und darüber hinaus kom-

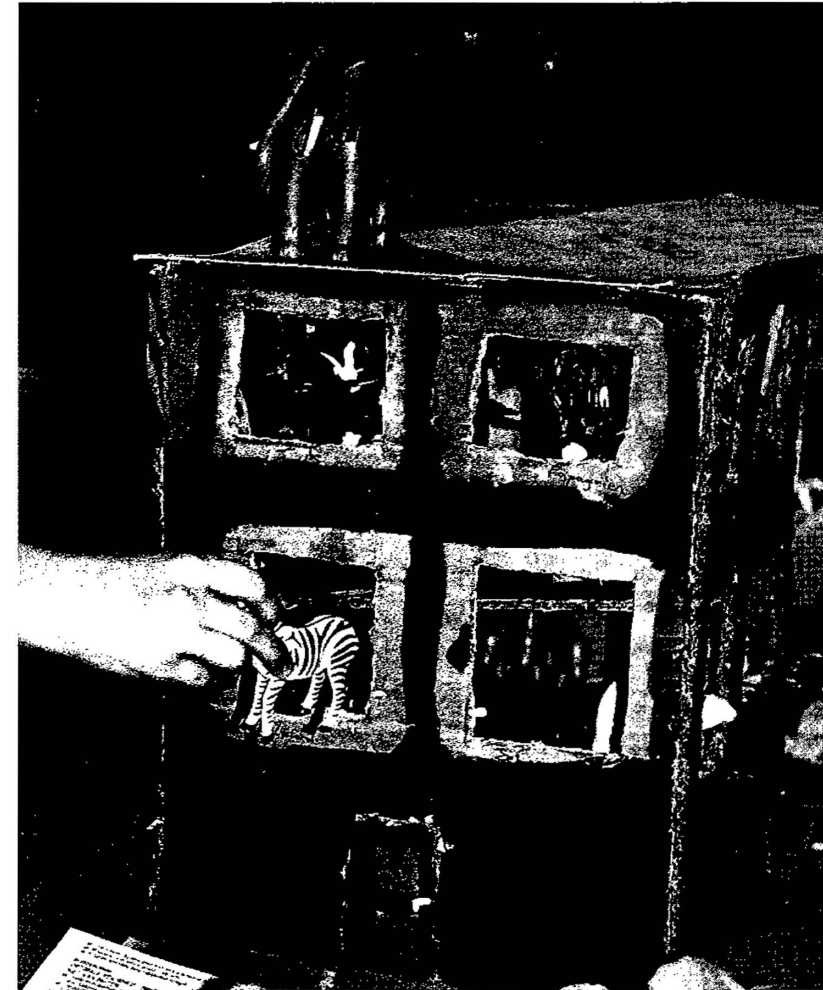


Abbildung 4: Ein Haus aus Karton für Tiere aus dem Unterricht von Birgit Kubiak

pensatorische Funktionen, wenn Erfahrungspotenziale geweckt werden, die Grundlage weiterer Denkprozesse sind.

Kinder bauen sich Räume mit Decken und Tüchern, Kisten und Brettern, sie hämmern, sägen, raspeln, werken und erfinden Spielfiguren, Fahrzeuge, Maschinen und ähnliche Dinge. Das Bauen von Behausungen ist ebenso wie das Konstruieren von Spielelementen universell in verschiedensten Kulturen verbreitet. Bauen ist eine Tätigkeit, die der Aneignung besonders von Raumempfinden und Raumvorstellungen dient, und zwar durch das In-Besitz-Nehmen von Raum sowie durch das Gestalten von plastischen Gebilden. Räum-



Abbildung 5: Gestalten einer Stabfigur

lichkeit wird durch die eigene Bautätigkeit erlebbar und verfügbar gemacht. Insbesondere im Grundschulalter entwickelt sich die Bautätigkeit von Kindern stark und zeichnet sich durch differenzierte Funktionalität und Konstruktionsvielfalt sowie durch eine formenreiche Bausprache und durch Raumausdehnung aus. Zugleich ist eine aussergewöhnliche Steigerung in der Komplexität der Bauten festzustellen (Auerbach 1988, S. 77; Vandenberg nach Einsiedler 1991, S. 110). Das Ausprobieren ungewohnter Lösungswege und die Antizipation von Lösungsprinzipien fördern dabei das technische Verständnis. Im Unterschied zum Bauen und Konstruieren, das zumindest partiell gezieltes und planvolles Handeln impliziert, kann man das Basteln –

auch wenn der Begriff oft anders besetzt ist – als eher improvisiertes, spontanes Gestalten mit unterschiedlichen Materialien verstehen. Nicht gemeint sind die häufig stereotypen Basteleien, die bestimmten Anleitungen folgen. Das Basteln zeichnet sich durch den fantasievollen, unkonventionellen Umgang mit Gegenständen und Materialien aus. Es unterscheidet sich vom konventionellen plastischen Gestalten dadurch, dass die Beherrschung von technischen Verfahren sowie die sachgerechte Bearbeitung und Verbindung von Werkstoffen nicht notwendige Voraussetzung der Gestaltung sind (Schäfer 1990). Im Umgang mit Alltagsgegenständen, Abfallprodukten und Naturstoffen steht das entdeckende, fantasiereiche ästhetische Tun im Zentrum des Gestaltens. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass offenbar gerade das unkonventionelle Basteln die Kreativität und die Fantasietätigkeit in besonderem Masse befördert: Das leidenschaftliche und kontinuierliche Basteln, das verschiedene Produktionsformen vereint, stellt Frank Schulz (1987) als biografisches Element – dem Zeichnen und Malen vorrangig – in Künstlerkarrieren fest. Diesen Tätigkeitsformen muss also besonderer Stellenwert für die Motivation zur künstlerischen Beschäftigung zukommen. Das heisst, will man das ästhetische Verhalten anregen, müssen die Prozesse des Irgendwie-kreativ-etwas-Machens gefördert werden (Schulz 1987, S. 158).

Materialien und Objekte im Gestaltungsprozess

Dem Material im Gestaltungsprozess kommt besondere Bedeutung zu, da immer ein spezifischer Aufforderungscharakter damit einhergeht: Klötze lassen sich stapeln, Kugeln rollen – umkehren könnte man die Handlungen nicht. Gegenstände und Objekte beinhalten bestimmte Assoziationen, Erinnerungen, ein Motiv. Der Dialog mit dem Material ist Voraussetzung des Gestaltens. Im Produktionsprozess wird das Material zwar verfügbar gemacht, jedoch nur in der Weise, wie es das Material erlaubt. Den für die ästhetische Praxis genutzten oder aber zur Verfügung gestellten Materialien und Verfahren kommt insofern eine wichtige Funktion zu: Die stofflichen oder auch immateriellen Reize fordern ebenso wie die angewandten Techniken in besonderer Weise zum ästhetischen Tun auf und können konkrete Ideen und Gedanken anstossen. «Machen ist ein Manipulieren mit Materialien, deren Eigenschaften im probierenden Umgang erfahren werden. Materialreiz, Werkzeuggebrauch und latente Vorstellungsbestände bewegen die Phantasie und lösen Handlungen aus, die auf Umgestaltung gerichtet sind» (Ebert 1971, S. 18). Das Material ist massgeblich an der symbolischen Ausdrucksform beteiligt, weil es neben subjektiv gesteuerten Motiven die ästhetische Handlung mitbestimmt und darüber hinaus sinnstiftend wirkt. Die Spezifik des

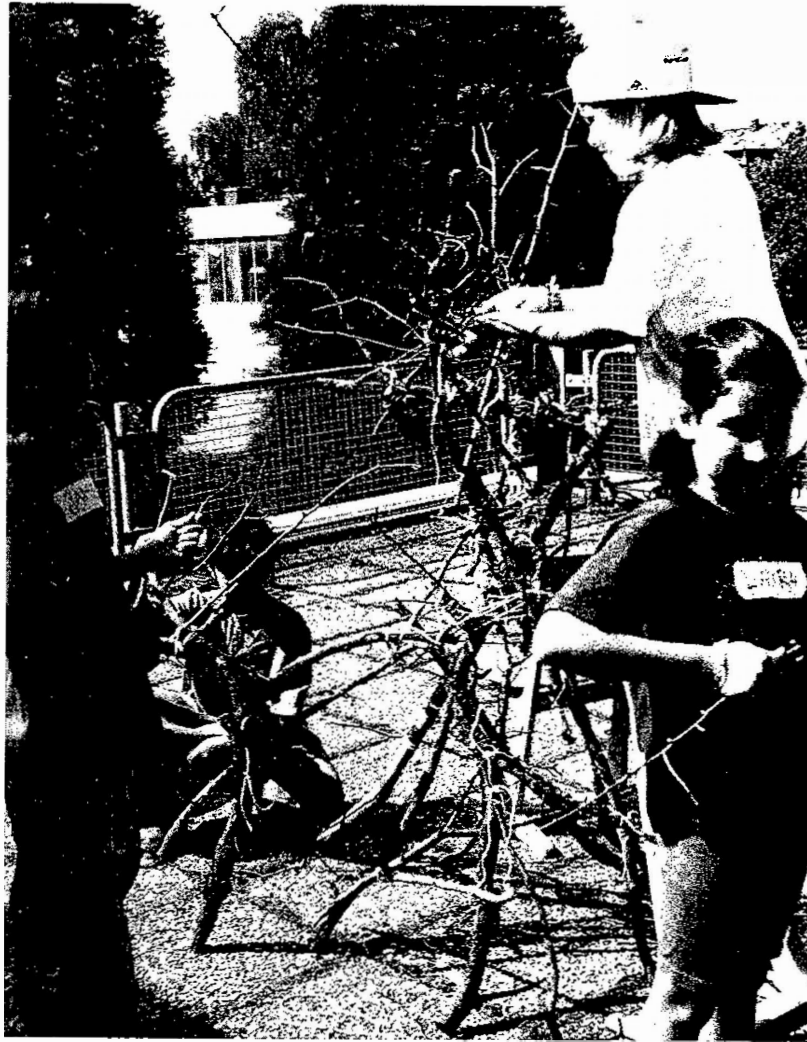


Abbildung 6: Konstruieren mit Ästen und Schnüren

Materials konstituiert neben den individuellen Voraussetzungen die gestaltende Handlung.

Betrachten wir exemplarisch den Umgang mit Naturmaterialien im Gestaltungsprozess, lässt sich aufzeigen, dass sich mit den ausgewählten Materialien auch zugleich bestimmte Bildungspotenziale verbinden: Der gestalterische Umgang in und mit der Natur kann Naturerfahrung ermöglichen, und er kann anregen, das Verhältnis des Menschen zur Natur auf verschiedenen

Ebenen zu reflektieren. Die Verwendung von Naturmaterialien impliziert immer auch eine Beschäftigung mit Natur. Das Sammeln von Blüten und Stöcken, Früchten und Steinen und ähnlichen Dingen als Voraussetzung der Gestaltung – des Bauens, Konstruierens, unkonventionell Zusammenfügens, des Sammelns und Ordnen usw. –, trägt dazu bei, sich mit Naturphänomenen zu befassen. Allerdings: Ästhetische Zugänge zur Natur werden kaum ermöglicht, wenn beispielsweise stereotype Figuren aus Kastanien und Streichhölzern gebaut werden. Erst wenn ein fantasievoller Umgang mit Naturstoffen initiiert wird und eine intensive Beschäftigung mit und in der Natur stattfindet, ist ein ästhetischer Zugang möglich, der dazu beiträgt, die Naturwahrnehmung zu schärfen sowie das Material der Natur als Gestaltungsmittel zu erkennen. Dabei wird die Natur auf ästhetischem Weg erkundet, und es kann sich mit verschiedenen experimentellen Verfahren den Naturprozessen genähert werden (Kirchner/Kirschenmann 1997). Das intensive Befasstsein mit Naturphänomenen kann ein sensibleres und bewussteres Verhältnis zur Natur ausbilden.

Mit dem Material und der Wahl eines Verfahrens sind Handlungsstrukturen vorgegeben und damit verbunden Erfahrungspotenziale sowie mögliche Bedeutungszuweisungen. Dieses Sinnstiften wächst und verändert sich Schritt für Schritt während des ästhetischen Handelns. Jede Material- und Formentscheidung impliziert zugleich eine erneute Sinnkonstitution, die ebenfalls an das Material gebunden ist. Einfallsreichtum, Fantasietätigkeit und Kreativität werden durch diesen Prozess angeregt und gefördert. Für den Unterricht heisst das ganz konkret, dass ein vielfältiges, umfangreiches und anregendes Materialangebot Gestaltungsideen und Gestaltungsprozesse positiv beeinflusst. Zugleich benötigen Kinder organisatorische, zeitliche und inhaltliche Spielräume, um ihre Ideen entfalten zu können. Wir gehen davon aus, dass die ästhetische Praxis Persönlichkeit und Identität ausbildet. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die Kinder ihre Interessen und Ausdrucksbedürfnisse, ihre Ideen und Vorstellungen auch einbringen können. Ein Unterricht, der verschiedene Materialien und Verfahren bereitstellt, der zwar anleitet, aber auch andere Lösungen und Ideen zulässt, fördert selbst gesteuertes Lernen und die Entwicklung eines individuellen Ausdrucks.

Identität, Kreativität und offener Unterricht

Die genannten Bildungspotenziale, die mit dem dreidimensionalen Gestalten einhergehen – Schulung der Raumwahrnehmung und Kreativität, der Intelligenzentwicklung und Fantasietätigkeit, der Problemlösung für Konstruktionsprinzipien, der Erweiterung des Ausdrucksrepertoires und der



Abbildung 7: Materialangebot im werkstattorientierten Unterricht

handwerklich-technischen Fähigkeiten usw. – können dann in besonderem Masse zum Tragen kommen, wenn das Interesse des Kindes geweckt wird und das Lernen planend und selbstverantwortlich handelnd in individuell festgelegten Arbeitsprozessen organisiert wird. Insofern bietet sich der so genannte Werkstattunterricht für das Gestalten mit unterschiedlichen Materialien und Verfahren an. Allerdings ist hierbei weder an eine Werkstatt mit perfekter Maschinenausstattung gedacht noch an eine klassische Künstlerwerkstatt, in der ungehindert materialintensiv in unaufgeräumter Umgebung gearbeitet wird, sondern eher an einen Raum, in dem vielfältige Materialien griffbereit vorhanden sind, sodass vielfältige individuelle ästhetische Entwicklungen möglich werden.

Im Wesentlichen geht es bei der Werkstattorientierung um die Förderung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler, und zwar nicht, indem allein vielerlei handwerklich-technische Angebote vorhanden sind, sondern, indem ganzheitliches Lernen, das starre Fächergrenzen überwindet, stattfindet. In der ästhetischen Werkstatt, als einem besonderen pädagogischen Arrangement, das durch prozessorientierte, situative Arbeitsformen entdeckendes, an Handlung orientiertes und selbst organisiertes Lernen fördert, sind die Eigenaktivität und die Kompetenz jeder einzelnen Person herausgefordert. Besondere individuelle Fertigkeiten,

Interessen und Begabungen werden als Bereicherung in die kooperativ abzustimmenden Arbeitsprozesse mit einbezogen (Sievert 1998, S. 6).

Der Gedanke einer sich gegenseitig befruchtenden Arbeitsatmosphäre wird aus der Perspektive der Kreativitätsforschung gestützt und spricht von daher ebenfalls für eine Werkstattorientierung als Unterrichtsprinzip: Neuere Ansätze in Bezug auf die kreative Person fokussieren stärker die Leistungen im Kontext des kreativen Umfelds und untersuchen unter anderem die dynamischen Prozesse in der Gruppe, z.B. wie die Fähigkeiten der einzelnen Mitglieder zusammenwirken, wie sie sich gegenseitig beflügeln und fordern. Der Pädagoge und Kreativitätsforscher Olaf-Axel Burow (1999) nennt als Kern für das Entstehen kreativer Leistungen das kreative Feld, das sich durch den Zusammenschluss von Personen mit stark unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten auszeichne, die eine gemeinsame Vision verbinde und die ihr kreatives Potenzial wechselseitig hervorlocken, erweitern und entfalten. In einem offenen Unterricht mit Werkstattorientierung können die Schülerinnen und Schüler sich ihren Interessen gemäss zusammenfinden, Ideen vergleichen und ihr unterschiedliches Können wie Nähen oder Sägen, Häkeln oder Feilen miteinander verknüpfen.

Indem Burow nachweist, dass kreative Leistungen viel stärker als bisher angenommen von Interaktion, kreativem Feld und Umwelt abhängen, wendet er sich nicht nur gegen die Betonung des kreativen beziehungsweise mit besonderen Leistungsfähigkeiten ausgestatteten Individuums, sondern hebt darüber hinaus die Möglichkeiten, Kreativität aktiv zu entwickeln, hervor: Es soll gelernt werden, die individuellen kreativen Potenziale zu entdecken. Hiermit führt der Bogen wieder zur Identitätsbildung, denn die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung – auch in Bezug auf das Entdecken kreativer Potenziale – ist hierfür Bedingung. Burow nennt noch einen weiteren Aspekt, den er als notwendig für die Entwicklung von Kreativität beschreibt: über die eigenen Grenzen hinauszugehen, indem Selbstvergessenheit und Konzentration geübt werden. Diesen Aspekt kann ein offener Kunstunterricht durchaus einlösen, bietet das gestalterische Tun ohnehin die Möglichkeit zum Probehandeln über die eigenen Grenzen hinaus. Ausserdem bindet der intensive Gestaltungsprozess die volle Aufmerksamkeit der Kinder, sodass Selbstvergessenheit und Konzentration die Folge sind.

Ästhetische Bildung in Produktion und Rezeption

Will man die mannigfaltigen ästhetischen Potenziale von Kindern fördern, gilt es, bei den altersspezifischen Interessen anzusetzen. Ebenso wie Sprache durch Hören und Sprechen und Schreiben und Lesen ausgebildet wird, ist es

notwendig, das ästhetische Vermögen auf möglichst vielfältige Weise zu fördern, nicht nur durch eine materialintensive und ideenreiche Produktion, sondern auch durch die Beschäftigung mit Bildender Kunst, Architektur, Mode, Design und ästhetischen Alltagsphänomenen. Wolfgang Welsch (1993, S. 76) betont in seiner Schrift «Ästhetisches Denken», dass der Umgang mit aktueller Kunst Orientierungshilfe in der Gegenwart sein kann und dadurch Handlungskompetenz auszubilden vermag. Dies gilt freilich nicht nur für die Bildende Kunst, sondern ebenso für die Literatur, die Musik oder andere kulturell gestaltete Phänomene, die Lebensformen spiegeln und somit Vorbildfunktion für die individuelle Existenz haben können. Mit anderen Worten: Der Umgang mit Kunst und anderen kulturellen Produkten soll helfen, sich in der Lebenswelt zurechtzufinden und unterschiedliche Wirklichkeitsmodelle und Identitätskonstrukte auszubilden. Speziell vor dem genannten Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen, die Erfahrungszerrissenheit, Brüche und Enttraditionalisierung zur Folge haben, ist das Unterstützen von Identitätsbildung notwendig. Wenn Orientierungen und Wertemuster verloren gehen, scheint gerade die Auseinandersetzung mit kulturell gewachsenen und tradierten Lebensentwürfen aus der Kunst sinnvoll, um sich selbst zu verorten, um die eigenen Identitätskonstrukte in Frage zu stellen, kritisch zu prüfen, neue Konstrukte zu integrieren usw. – als Basis, um selbsttätig und eigenverantwortlich das Selbstkonzept und damit das Leben zu gestalten. Identität basiert auf inneren Bildern, Vorstellungen, Fantasien und entwickelt sich auch durch die Auseinandersetzung mit äusseren Erscheinungen, Metaphern, Symbolen, Erzählungen. Das heisst: Sowohl mit der eigenständigen Produktion von Bildern und Objekten als auch mit der Rezeption von Dingen und Kunstwerken trägt die ästhetische Bildung zur Identitätsentwicklung bei.

Alle exemplarisch genannten Handlungsfelder dreidimensionalen Gestaltens von Kindern weisen Parallelen zu zeitgenössischen Strategien künstlerischen Gestaltens auf. An diesen Parallelen lässt sich bei der Auswahl von Werken für eine Beschäftigung mit Kunst anknüpfen, weil – vor allem im Hinblick auf eine möglicherweise hiermit verbundene ästhetische Praxis – dadurch den ästhetischen Interessen der Kinder entgegengekommen werden kann. Es sind natürlich nicht nur die Materialien und Produktionsverfahren, die das ästhetische Verhalten bestimmen. Auch persönlich bedeutsame Inhalte, Mitteilungsbedürfnisse, die Freude am Fantasieren und Träumen oder der Aufforderungscharakter bestimmter Materialien und Gegenstände können Anlass bildnerischen Tuns sein. Dies gilt in gleichem Masse für das Interesse an Kunstwerken: Selbstverständlich interessieren nicht nur der Produktionsprozess oder die materiale Substanz an der Kunst, sondern all das, zu dem ein persönlicher Bezug hergestellt werden kann. Es können Bereiche

der Fantasie und der Träume angesprochen werden, Wünsche und Ängste oder auch Irritationen, die subjektiv bedeutsame Erfahrungen auslösen. Ein Interesse kann ebenfalls angestossen werden, wenn Themen des Werks aus dem eigenen Lebensumfeld stammen.

Kinder sind Spielexperten, die dadurch eine besondere Bereitschaft aufweisen, sich produktiv und rezeptiv auf aktuelle Kunstwerke einzulassen. Der Ungewissheit und Ambivalenz von Gegenwartskunst treten sie mit aussergewöhnlicher Imaginationskraft, Flexibilität, Spontaneität sowie mit ihren sinnstiftenden und symbolschaffenden Fähigkeiten gegenüber. Vor allem Kinder im Grundschulalter weisen eine besondere Fähigkeit auf, sinnlich-unmittelbar auf Kunstwerke zu reagieren, und sie sind in der Lage, offen und fantasievoll das künstlerische Objekt zu erschliessen (Kirchner 2001). Deshalb ist es von grösster Bedeutung, bereits im Grundschulalter durch die intensive Beschäftigung mit Kunst nicht nur die Vorstellungen von Kunst, sondern durch das Kennenlernen von verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten und künstlerischen Strategien auch das Ausdrucksrepertoire zu erweitern.

Identitätsbildung beruht auf der Schulung von Wahrnehmung und Selbstreflexion, auf der Strukturierung und Durchdringung von Erfahrungen und Erkenntnissen. In mehrfacher Hinsicht trägt das Gestalten – und in besonderem Masse das dreidimensionale Gestalten mit vielfältigen unterschiedlichen Materialien – dazu bei, die Persönlichkeitsentwicklung und die Identitätsbildung von Kindern zu unterstützen. Die Potenziale ästhetischer Bildung liegen dabei besonders im Bereich subjektkonstituierender Basisfunktionen: Wahrnehmung wird differenziert. Vorstellungsbildung, Raumempfinden, Ideenreichtum, Fantasietätigkeit, Kreativität, Aufmerksamkeit und Konzentration werden entwickelt. Die Ausbildung höher strukturierter Erkenntnisleistungen durch Kompensation von Erfahrungsdefiziten, Intelligenz und Kommunikationsfähigkeit, Selbst- und Fremdverstehen werden gefördert. Hinzu werden handwerklich-technische Fähigkeiten und das Vermögen zum bildnerischen beziehungsweise dreidimensionalen Gestalten, Bauen und Konstruieren ausgebildet. Durch die Beschäftigung mit diversen Materialien werden Bedeutungsfelder eröffnet und spezifische Handlungen angeregt. Insofern kann festgehalten werden: Sowohl eine an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder orientierte ästhetische Praxis als auch der Umgang mit Kunstwerken erlaubt auf der Grundlage ästhetischer Bildung das Entwerfen von Identitätsmodellen und fördert somit die Identitätsentwicklung.

Literatur

- Auerbach, Konrad (1988): Das bildnerische Bauen und seine Entwicklung in der Ontogenese. Dissertation. Leipzig.
- Baacke, Dieter (1995): Die 6- bis 12jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. 1. Auflage: 1984. Weinheim und Basel: Beltz.
- Burow, Olaf-Axel (1999): Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Duncker, Ludwig (1990): «Mythos, Struktur und Gedächtnis. Zur Kultur des Sammelns in der Kindheit». In: Duncker, Ludwig; Maurer, Friedemann; Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm: Armin Vaas.
- Duncker, Ludwig (1994): Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ebert, Wilhelm (1971): «Ästhetische Erziehung im Vor- und Grundschulalter – Konzepte und Realitäten». In: Die Grundschule 2.
- Einsiedler, Wolfgang (1991): Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fatke, Reinhard; Flitner, Andreas (1983): «Was Kinder sammeln. Beobachtungen und Überlegungen aus pädagogischer Sicht». In: Neue Sammlung, S. 600–611.
- Feustel, Hans (1981): «Vom Sinn und Zweck Naturobjekte zu sammeln». In: Katalog zur Ausstellung «Sammeln. Zur Geschichte und zu den Formen der Sammeltätigkeit.» Hessisches Landesmuseum Darmstadt. Darmstadt.
- Frey, Hans-Peter; Hauser, Karl (Hrsg.) (1987): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart: Enke.
- Hafeneger, Benno (2003): Jugendkulturelle Modernisierung. Subjektbezug in Lernen und Bildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Hauser, Karl (1995): Identitätspsychologie. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Jauß, Hans Robert (1994): Wege des Verstehens. München: Fink.
- Kämpf-Jansen, Helga (2001): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Köln: Salon.
- Keupp, Helner; Ahbe, Thomas; Gmür, Wolfgang; Höfer, Renate; Mitzscherlich, Beate; Kraus, Wolfgang; Straus, Florian (Hrsg.) (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kirchner, Constanze; Kirschenmann, Johannes (1997): «Ästhetische Zugänge zur Natur». In: Kunst+Unterricht 215.
- Kirchner, Constanze (1999): «Spuren suchen – Spuren sichern». In: Kunst+Unterricht 237.
- Kirchner, Constanze; Peez, Georg (Hrsg.) (2001): Werkstatt: Kunst. Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht. Hannover: BDK Verlag.
- Kirchner, Constanze (2001): Kinder und Kunst der Gegenwart: Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule. 2. Auflage (1. Auflage 1999). Seelze: Kallmeyer.
- Kirchner, Constanze; Dietl, Marie-Luise (Hrsg.) (2002): Bildnerisch gestalten in der Grundschule. Kunst+Unterricht Sammelband. Seelze/Velber: Erhard Friedrich.
- Kirchner, Constanze; Kirschenmann, Johannes (Hrsg.) (2004): Mit Kunst zur Kunst. Beispiele ästhetischer Praxis zur handlungsorientierten Kunstrezeption. Donauwörth: Auer.
- Kleimann, Bernd (2002): Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen. München: Fink.
- Lenz-Johanns, Martin (1990): «Ästhetik im Spiel?» In: Wegener-Spöhring, Gisela; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Pädagogik des Spiels – Eine Zukunft der Pädagogik? München: Pädagogische Aktion/SPIELkultur e.V.
- Muensterberger, Werner (1994): Sammeln. Eine unbändige Leidenschaft. Psychologische Perspektiven. Übersetzt von Jochen Bußmann (1995). Berlin: Berling-Verlag.
- Neuenschwander, Markus P. (1996): Entwicklung und Identität im Jugendalter. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Oerter, Rolf (1993): Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. München: Quintessenz.
- Otto, Gunter; Otto, Maria (1987): Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Seelze/Velber: Erhard Friedrich.

- Schäfer, Gerd E. (1990): «Universen des Bastelns – Gebastelte Universen». In: Duncker, Ludwig; Maurer, Friedemann; Schäfer, Gerd E. (Hrsg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm: Armin Vaas.
- Schäfer, Gerd E. (2003): «Mit Bildern denken». In: Fröhlich, Volker; Stenger, Ursula (Hrsg.): Das Unsichtbare sichtbar machen. Bildungsprozesse und Subjektgenese durch Bilder und Geschichten. Weinheim und München: Juventa.